

Assemblée générale du 12 décembre 1901, petite salle de l'Institut

Autor(en): **Grosgurin, Louis / Pesson, Charles**

Objekttyp: **Group**

Zeitschrift: **Bulletin de la Société pédagogique genevoise**

Band (Jahr): - **(1901)**

Heft 5

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

BULLETIN

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

**Assemblée générale du 12 décembre 1901, petite salle
de l'Institut.**

Présidence de M. Lucien BAATARD, président.

1° Communications du Comité.

M. le *Président* consulte l'assemblée sur l'admissibilité des stagiaires dans la Société.

Après un échange de vues, il est décidé que les stagiaires pourront être reçus membres actifs. En ce qui concerne la cotisation, ils seront soumis aux mêmes obligations que les autres sociétaires.

Les candidatures de M^{lle} Schwitzguebel, stagiaire, et de MM. Adrien Stœssel et Ernest Joray, sous-régents, sont acceptées à l'unanimité.

2° Les questions de prévoyance et de mutualité à l'école primaire.

M. *Edouard Racine* remercie le Comité de lui avoir permis de développer devant la Société pédagogique un sujet qui lui tient à cœur et dont il s'occupe depuis fort longtemps. Il demande que notre Société veuille bien étudier « l'opportunité d'enseigner à l'école primaire les bienfaits de la prévoyance et de la

mutualité, sous ses diverses formes, et la création de manuels destinés à cet enseignement. »

M. Racine appuie sa proposition par les considérations suivantes :

Depuis 1890, époque à laquelle fut accepté en Suisse le principe constitutionnel de l'assurance maladie, j'ai suivi avec intérêt les discussions de cette nouvelle loi aux Chambres fédérales et bien des années avant la votation populaire du 20 mai 1900, j'en prévoyais le rejet par l'ignorance même de la population suisse en cette matière.

Par malheur on compliqua cette assurance maladie, de l'assurance accident, puis de l'assurance militaire.

Vous connaissez le résultat. A n'en pas douter, le Peuple suisse ne veut pas d'une loi semblable, mais nous ne sommes pas ici pour chercher à élaborer la loi qui conviendrait. Ce que nous pouvons faire, c'est de rechercher ensemble les moyens d'enseigner à notre jeunesse ce sujet si important de l'assurance. Voyons pour cela ce qui a été accompli en Belgique.

En 1896, trois concours furent ouverts dans le but d'obtenir :

1° Un manuel d'enseignement de 100 pages in-12 au maximum, indiquant les bienfaits et avantages de la mutualité, l'organisation d'une société de secours, son fonctionnement, les cotisations à payer, etc., etc.

2° Un manuel offrant sur les différentes parties de l'arithmétique enseignées dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles une série d'applications mettant en jeu les faits économiques de l'épargne, de la mutualité, de la retraite et des institutions de crédit pour habitations ouvrières. Les données de ces problèmes devaient être les faits de la vie pratique, de manière que l'instituteur pût facilement en dégager un enseignement moral.

3° Un livre de lecture d'environ 100 pages, contenant des récits propres à faire ressortir l'influence de la prévoyance sur la marche de la civilisation ; les éventualités — chômage, maladie, vieillesse, — que le travailleur doit envisager ; le sort d'une famille dont le chef, malade, n'a pas été prévoyant ; les conséquences des dépenses de cabaret et les dangers de l'alcoolisme.

Ce livre devait en outre traiter de la mutualité scolaire et de l'influence de la mutualité sur toute la famille.

Dans le premier concours, le manuel jugé le meilleur fut

celui de M. Louis Bonneux, attaché au Ministère de l'industrie et du travail; il valut à son auteur une médaille d'or, 700 fr. et 1000 exemplaires de l'ouvrage.

Dans le deuxième concours, M^{lle} *Marie Du Caju* obtint la même récompense pour son livre intitulé « Arithmétique de l'épargne et de la prévoyance. »

Enfin le premier prix du troisième concours fut partagé entre M^{lle} Du Caju et M. Jules Lemoine qui reçurent chacun une médaille d'or, 350 francs et 1000 exemplaires.

Ce qui a été fait dans la monarchie belge ne peut-on pas le faire à Genève, où l'on a la prétention d'être avancé?

Sans vouloir critiquer le programme de nos écoles, je crois qu'il y a possibilité et même opportunité de faire entrevoir à l'enfant les principaux obstacles qu'il rencontrera plus tard dans la vie, et en tout premier lieu *la maladie*. Je crois que la prévoyance doit s'enseigner à l'école, et aussi bien aux jeunes filles qu'aux garçons.

Pourquoi à Genève la femme est-elle mise de côté dans les institutions d'assurances, à tel point que sur 105 à 110 sociétés de secours, 6 seulement acceptent les femmes et 2 les enfants? Sur 11,000 à 12,000 mutualistes, soit le 10 % de notre population, j'ai compté seulement 568 femmes et 343 enfants.

J'estime qu'il faut sortir de cette torpeur et qu'il y a urgence à diriger notre jeunesse des écoles du côté de ce socialisme pratique et bienfaisant qu'est le « mutualisme. »

A Genève, l'initiative individuelle est assez puissante pour se passer souvent du concours officiel, mais si nous en avons besoin, ne craignons pas d'y recourir, puisqu'il s'agit de notre jeunesse scolaire. Il me semble que l'Etat pourrait parfaitement prendre à sa charge l'organisation de concours semblables à ceux qui ont eu lieu en Belgique.

J'espère, Mesdames et Messieurs, que vous voudrez bien réfléchir à l'idée que je viens de vous soumettre et lui accorder votre appui, car c'est par la mutualité que la société pourra être régénérée. (*Applaudissements.*)

M. le Président remercie M. Racine, qui n'est pas un inconnu pour les membres de la Société pédagogique; beaucoup d'entre nous ont eu, en effet, l'occasion de le voir à l'œuvre soit aux « Orphelins », soit dans d'autres institutions de mutualité.

En parcourant les livres publiés à la suite des concours ou-

verts en Belgique, on s'aperçoit bien vite que le manuel d'enseignement de la Prévoyance de M. Banneux et le recueil de problèmes de M^{lle} Du Caju, quoique d'un mérite incontestable, sont au-dessus de la portée des élèves des écoles primaires. Les questions d'organisation et de droit traitées dans le premier de ces ouvrages trouveraient mieux leur place dans l'enseignement destiné aux apprentis ou dans les cours pour ouvriers. Quant aux applications des mathématiques à la prévoyance et à la mutualité, elles fournissent peu de problèmes accessibles à l'intelligence d'un enfant âgé de moins de 13 ans.

L'adoption d'un livre de lecture consacré entièrement à ces questions n'est pas très heureuse non plus ; il serait préférable d'avoir dans le livre de lecture ordinaire quelques récits appropriés.

M. *Favas*, en sa qualité de vieux régent et de vieux mutualiste, estime que l'école est bien placée pour répandre les idées de prévoyance et de mutualité.

L'assemblée, consultée, se déclare à l'unanimité favorable à cette thèse et l'on passe à la discussion des moyens.

M. *Pesson* ne voit, à l'école primaire, que trois moyens : faire pénétrer, par quelques causeries, un certain nombre de notions très simples de prévoyance et de mutualité ; faire résoudre, dans les leçons d'arithmétique, quelques problèmes qui seraient comme une application pratique de ces notions ; introduire dans nos livres de lecture quelques récits appropriés.

Cette manière de voir, mise aux voix, est adoptée à l'unanimité.

M. *Bieler* estime que la création de caisses mutuelles scolaires, comme cela s'est fait en Belgique et en France, ne conviendrait pas à notre pays.

(Adopté.)

3° L'enseignement du français dans nos écoles primaires.

M. le *Président* donne la parole à M^{me} Tissot, qui présente le travail suivant :

Mesdames et Messieurs,

Pour apprécier avec sûreté le chemin à parcourir, il faut fixer le but à atteindre. Quel est le but vers lequel doit tendre

l'enseignement du français, de la langue maternelle, à l'école primaire ?

Avant tout, il faut amener l'élève à exprimer clairement des idées claires. La propriété du terme, le choix du vocable n'est pas une question de forme pure : c'est aussi la préoccupation d'un esprit précis qui aime la lumière, la netteté.

Il est nécessaire ensuite que l'enfant, ayant revêtu sa pensée d'une forme appropriée, soit à même de l'écrire correctement.

Enfin — et ce n'est pas là le moindre mérite d'un bon enseignement de la langue maternelle — il faut fournir à l'enfant le moyen de lire avec profit et d'agrandir aussi le cercle de ses connaissances.

Arrivons-nous à ce résultat ? Je ne le crois pas.

Nos élèves parlent avec difficulté, traduisent en termes confus, en phrases tronquées des notions vagues.

Si quelques rares rédactions dénotent une certaine originalité, sortent du rang de rares personnalités, la plupart trahissent une regrettable insuffisance de connaissances sûres et un profond dédain des règles les plus élémentaires de l'orthographe. Et qu'on s'entende bien, une fois pour toutes. S'il s'agissait d'orthographe seulement, d'une lettre ajoutée ou retranchée malencontreusement à un mot et dont l'origine douteuse est démentie souvent par l'histoire de la langue, il ne vaudrait pas la peine de discuter la chose à propos d'un programme primaire. Trop de questions plus brûlantes et d'ordre supérieur s'imposent dans ce domaine. On ne saurait en vouloir à l'écolier logique qui écrirait *honnorer* avec deux *n* à cause d'honneur, *peïnible* avec *i* par analogie avec *peine*. Mais ce ne sont pas là les fautes les plus souvent commises, au contraire ! Pareils à saint Augustin, nos élèves ont la foi aveugle et croient surtout parce que c'est absurde. Il semble que ce soit la faillite du bon sens. Ceux d'entre nous qui enseignent l'allemand à leurs élèves et les guident à travers les cas et les conjugaisons, peuvent surtout se rendre compte de l'inextricable gâchis accumulé dans le cerveau de l'enfant et finissent par se convaincre que loin d'ajouter des notions nouvelles aux notions confuses déjà entassées, il faut avant tout débrouiller, éliminer, faire de la lumière.

Chaque année nous rencontrons un nombre plus grand d'élèves — je parle des jeunes filles — qui traduiront le participe passé par un infinitif, ou vice versa, un datif par « *hat* ».

L'accusatif leur semble un mystère qu'elles n'abordent qu'avec effroi. Autant de preuves que la phrase est pour elles une chose morte, dont les mots ont peut-être un sens pris isolément, mais dont la coordination, les rapports leur échappent.

Ajoutons à cela une déplorable insuffisance de vocables, une confusion des sons, due, à mon sens, à la méthode phonétique trop longtemps employée pour l'enseignement de la lecture.

Enfin, même en VI^me année, les élèves lisent mal, accrochés à la moindre difficulté, arrêtés à la fois par le sens des mots et l'assemblage des lettres. Suis-je la seule à laquelle il arrive d'être forcée d'expliquer ligne à ligne, mot à mot, les énoncés des problèmes, les leçons pourtant si claires du manuel-atlas Rosier.

Il est certain que l'enseignement du français devient de plus en plus difficile. La grande quantité de Suisses allemands, d'étrangers qui peuplent nos classes étudient, ne l'oublions pas, notre langue comme une langue étrangère. Enfin, en ville, par exemple, si les classes gardiennes et les cuisines scolaires assurent dans une trop faible mesure le bien-être matériel d'un trop grand nombre d'enfants, il est certain qu'elles n'élargissent pas leur horizon, qu'elles restreignent la vie de l'enfant, ne remplaceront jamais pour son épanouissement moral et intellectuel les causeries de la mère, la vie plus large et plus variée de la famille. La comparaison est frappante à faire entre le langage d'un enfant élevé dans un intérieur même peu aisé, et celui de son camarade, livré à la sollicitude de l'Etat de 8 h. du matin à 8 h. du soir.

Mais l'insuccès tient aussi, en dépit de nos efforts, à nos méthodes d'enseignement, à l'insuffisance des instruments mis à notre portée. Il y a un non-sens dans notre conception pédagogique. On a commencé à ériger en précepte que le cerveau de l'enfant est un mécanisme fragile et qu'il faut ménager; on a fait de la mémoire une faculté de dernier ordre qu'on a laissé s'atrophier, faute d'exercice, et par une singulière contradiction on confie tout à cette mémoire dédaignée. Pas un manuel, pas une grammaire, pas un vocabulaire qui permette à l'enfant de vérifier une règle, d'exercer son intelligence, de se remémorer un mot. Eût-il un livre, il saurait à peine s'en servir. Dès que l'enfant met le pied à l'école, on lui explique tout à la fois : on met des semaines à lui ingurgiter

ce qu'il comprendrait de lui-même en cinq minutes si on choisissait le moment voulu. L'enfant absorbe tout, digère ce qu'il peut. Et cette pernicieuse influence de l'enseignement purement oral est évidente : nos élèves renoncent très vite à chercher un sens au déluge de paroles dont nous les inondons. Ils s'habituent au son de notre voix, comme on se fait au tic-tac du moulin, au grincement de la scie établie dans le voisinage, ne s'étonnant guère que lorsque nous nous arrêtons, tout occupés de leurs petites affaires, autrement intéressantes que les nôtres, je vous en réponds.

Et avons-nous le cœur de les blâmer? Comment voulez-vous qu'ils se reconnaissent au milieu du fatras qu'est notre programme primaire. Car, chose étonnante, à mesure que s'est développé ce qu'on s'est plu à nommer l'initiative du maître, celle de l'enfant s'est atténuée, son exigence s'est accrue, sa volonté affaissée. On ménage l'écolier de cinq à sept ans, sous prétexte que son cerveau en formation exige des égards, sans tenir compte que ce cerveau travaille de lui-même et qu'il ne peut être nuisible de fournir un aliment solide à cette activité; on néglige l'entraînement intellectuel aussi favorable que l'autre quand il est bien compris; on laisse s'émousser le besoin de savoir, si vif en lui en ce moment, on énerve sa petite personnalité en la privant de l'émulation nécessaire, puis à treize ans, mal lesté intellectuellement, mal formé de corps, la vie le prend et l'écolier passif devient l'apprenti indifférent, peu débrouillard, peu désireux d'augmenter son mince bagage de connaissances.

Nous faisons mal, parce que nous faisons trop. On ne simplifiera jamais trop l'enseignement primaire; c'est la base sur laquelle reposera tout l'édifice des futures connaissances et il importe que le fond en soit solide et bien assis.

Variée, multiple dans ses moyens, *une* dans le but à poursuivre, telle me paraît être une bonne méthode pédagogique.

Les réformes désirables? Qu'on se garde bien de toucher au programme! C'est si beau sur le papier! Et nous avons toujours la ressource de le feuilleter et de constater l'abîme qui sépare l'idéal de la réalité! Mais qu'on nous fournisse la possibilité de considérer la langue maternelle comme la branche fondamentale, l'âme de l'enseignement, la source féconde de toutes sciences, et que pour cela on élimine toutes les futilités, ce qu'on pourrait appeler les fanfreluches du pro-

gramme. Ne pourrait-on placer l'enseignement de la lecture dès que l'enfant normal peut s'y intéresser de lui-même, sans être distrait par d'autres préoccupations intellectuelles, sans fixer pour cela une date qui ne saurait être la même pour tous, la nature ne se montrant point socialiste en ce qui concerne l'intelligence.

Dès que l'enfant possède la technique de l'art, ce qu'on obtient par des exercices individuels, plus que par des leçons collectives, il est, à mon sens, nécessaire de se débarrasser de la méthode phonétique qui le trouble au point de vue orthographique. La mémoire auditive me semble moins sûre que la mémoire visuelle et nos élèves habitués à mal entendre ne sont pas habitués du tout à voir : la meilleure preuve, c'est qu'ils ne savent plus copier un texte sans l'agrémenter de fautes d'orthographe.

Quand il sait lire, ce dont il est toujours très fier, il s'agit de mettre entre les mains du jeune écolier de nombreux livres de lecture, surabondamment illustrés et qui permettent des leçons variées à l'infini. Mais il faut — et j'insiste — que les matières soient assez multiples pour que le mécanisme de la lecture s'exerce sur des morceaux toujours nouveaux, afin qu'il n'arrive pas ce que nous déplorons aujourd'hui, que les élèves sachent par cœur les histoires du livre, en prévoient les mots d'avance, et s'engagent dans une phrase l'esprit ailleurs, terminant quelquefois par une phrase quelconque un mot qu'ils ne se donnent plus la peine de déchiffrer. Enfin il serait préférable que les livres de lecture destinés à nos écoles fussent des compilations intelligentes, plutôt que l'œuvre d'un seul auteur qui ne saurait être encyclopédique et imprime à ses récits son cachet personnel, ses tournures de phrases. Un concours ne pourrait-il être ouvert à cet effet ? Chacun y apporterait sa quote-part et, pour la mise au point, un travail de classement suffirait.

Et — détail de ménage en apparence, mais à retenir cependant — ne pourrait-on mieux graduer les « caractères, » un écueil encore pour les élèves. Ces livres de lecture, munis d'un vocabulaire tiré des différents chapitres seraient, je crois, d'un réel secours pour l'enseignement du français. Composés avec éclectisme, ils offriraient à l'enfant des formes correctes, littéraires, qui ne pourraient que former son goût, tout en meublant son esprit. La partie poétique est à ne pas négliger.

Si la poésie est simple — on en trouve (J. Cougnard, J. Aicard, Theuriet, Ratisbonne, Tournier, voire même Florian) — elle élargit le petit cercle de l'enfant, ouvre à son âme des horizons plus vastes, et au point de vue pratique, le familiarise avec un grand nombre de mots.

La meilleure preuve de l'urgence d'un vocabulaire, c'est que tous les maîtres dictent actuellement le leur, avec cet inconvénient qu'ils ignorent ce qu'ont fait leurs prédécesseurs, ce que feront leurs successeurs.

Il n'est, du reste, pas question de faire étudier les mots sèchement, mais de mettre sous les yeux de l'enfant le mot correctement écrit qu'on lui dicte ou écrit au tableau noir, actuellement et que, le plus souvent, il copie mal.

Enfin — et surtout pour les classes de campagne, il serait nécessaire d'avoir à sa disposition des manuels — appelons-les du nom que nous voudrions, grammaires, recueils d'exercices, que sais-je ? qui permettent à l'enfant de mettre en pratique la règle énoncée, de faire passer l'orthographe de ses yeux à ses doigts, le rompe si bien à la forme juste qu'elle s'impose à lui, lui devienne pour ainsi dire machinale. La règle grammaticale — la simple, celle découlant de la logique et qu'on ne peut enfreindre sans blesser le bon sens — serait énoncée en lettres grasses. Et des exercices suivraient, multipliés à l'infini, choisis de façon à exciter le raisonnement de l'enfant.

A mesure que l'enfant devient davantage maître de sa langue, dont la correction et la précision seules doivent être recherchées, il faut accorder une place toujours plus grande au travail de synthèse qu'est la rédaction. Et là, tout est à créer encore, faute d'instruments. Procédé actuel : un titre est donné, avec ou sans développements ; l'élève élabore, le maître corrige et on recommence. Tous les animaux y passent.

Le travail pourrait être beaucoup plus varié, si le maître avait à sa disposition un choix d'exercices en rapport avec les leçons données : phrases à compléter, à abrégier, à corriger par des termes mieux choisis, permutations de temps, de personnes, langage indirect, — le seul employé généralement, dans les dictées et les lectures, — à remplacer par la forme directe, plus vivante, plus familière, gravures à interpréter.

Enfin, d'apprenti, l'élève passe artisan ; il façonne lui-même, il crée, il rédige. Et là encore il faut viser surtout à la simplicité : *Phrase correcte, bien taillée, enveloppant une idée juste.*

De personnalité, de style, l'enfant de 10 à 13 ans n'en a point, n'en peut avoir. Il vit sur les expériences des autres, s'approprie leurs sentiments : ses originalités sont des réminiscences heureuses. Mais ce qui est à la portée de tous, c'est la justesse de l'expression, l'ordre dans les idées. Et ces qualités n'excluent pas la variété des expressions, le pittoresque de la phrase.

Enfin, la dernière année, au moins, ne pourrait-elle être consacrée à la pratique de la correspondance. La lettre est la seule forme de littérature nécessaire dans la vie quotidienne et l'écolier, au sortir de la sixième année primaire, se trouve souvent embarrassé pour écrire le moindre billet de nécessité journalière. Telle d'entre nos élèves qui noircira trois pages pour nous décrire « de chic » les vergers en fleurs dont elle ne reconnaîtrait les arbres qu'à leurs fruits, restera plume immobile et l'esprit anxieux, pour rassurer sa mère absente qui s'inquiète de la maison.

Car c'est à nos jeunes filles surtout que je pense en soulevant à nouveau cette question d'enseignement de la langue maternelle. Et non pas aux privilégiées qui s'en iront compléter leurs études dans des établissements supérieurs, — école secondaire ou ménagère, — où le contact, l'ambiance, les amèneront irrésistiblement, en dépit des lacunes du programme, à un certain degré de culture, mais aux déshéritées, qui, la plupart du temps, n'ayant pas terminé leur école primaire — et il y en a ! — se trouvent aux prises avec la vie, arrêtées à chaque pas par l'insuffisance de leur instruction.

Mais nos jeunes gens sortant de cinquième ou de sixième année, voire même de l'École professionnelle, voire même du gymnase, sont-ils, du reste, mieux préparés ? J'en connais plus d'un, intelligent cependant, que son orthographe fantaisiste, sa rédaction hésitante ou maladroite ont arrêté en bon chemin. Je pourrais vous citer de jeunes employés de bureau ou de commerce qui, déplorant avec amertume les belles années gaspillées à l'école primaire, se sont remis à piocher Larousse et Pautex avec un peu plus de peine, — d'abord pour acquérir cette facilité de rédaction, cette correction d'orthographe usuelle, qui sont comme le poinçon d'une bonne instruction, et surtout pour... conserver leur place.

Dans la dernière séance, notre président appelait de ses vœux l'ère démocratique où le fameux cliché : « Nous repro-

duisons la lettre suivante, dont nous respectons scrupuleusement le style et l'orthographe » ne serait plus qu'une arme vaine. Je conclus comme lui, mais pas pour les mêmes raisons. Celui qui ignore aujourd'hui les finesses de la langue est peut-être excusable : il n'a acquis, retenu que ce qu'il a pu, sans doute pas grand'chose. Demain, — l'école évoluant, se dépouillant toujours plus du classicisme d'antan, mais utilisant davantage les forces vives de l'individu, pour devenir la vraie source de vie sociale, — l'ignorant serait un coupable.

Tous seront égaux devant l'orthographe — je ne dis pas les chinoiseries de notre langue — parce que l'enseignement obligatoire aura habitué l'enfant à penser juste, à juger sainement, à écrire, au besoin, sans contrainte ni faconde.

CONCLUSIONS

1° Unification du programme d'enseignement de la langue maternelle. Vocabulaire nettement déterminé pour chaque année.

2° Adoption d'un recueil de mots et d'un recueil d'exercices (ou d'une grammaire), depuis la quatrième année au moins, une partie du manuel étant réservée à la préparation de la rédaction.

3° Revision des livres de lecture (Gavard excepté).

M. *le Président* remercie vivement M^{me} Tissot qui a bien su faire ressortir la grande importance du sujet qui nous occupe.

Personne ne demandant la parole, M. Baatard ajoute quelques mots. A son avis, le français donne actuellement des résultats moins bons que dans les années 1882 à 1887, et cela aussi bien en rédaction qu'en orthographe. La cause principale en est dans le manque de coordination entre les programmes des diverses années; l'enseignement n'est pas assez méthodique et ne tient pas suffisamment compte du milieu peu favorable dans lequel vivent la plupart des élèves de nos écoles primaires.

M. *Pesson* rappelle que cette difficulté à s'exprimer que l'on constate chez nos élèves est peut-être, avant tout, une question de race. Nos romands, c'est indéniable, ont en général beaucoup de peine à s'exprimer aisément et clairement. Et comme le simple bagou ne leur suffit pas, qu'ils veulent qu'il y ait quelque chose dans leur discours, que d'autre part, en

leur qualité de latins, ils ne peuvent séparer la forme du fond, — voulant que celle-là soit au moins l'égale de celui-ci — il arrive qu'au premier accroc, ils perdent le fil et ont mille peines à le retrouver.

Depuis 1887, les leçons orales sont devenues la règle dans nos classes; c'est une chose excellente assurément; mais il ne suffit pas que le maître parle, il faut qu'il fasse parler ses élèves; c'est long, c'est... laborieux, il semble que l'on perd du temps; mais ce temps soi-disant perdu est du temps gagné; car lorsque nos enfants seront parvenus à s'exprimer plus facilement, l'enseignement tout entier en retirera un précieux avantage. Tout cela est vieux comme les rues; mais il est certaines choses qu'on ne saurait trop répéter.

M. Charvoz fait observer qu'autrefois, on consacrait beaucoup plus de temps à l'étude du français; la dictée était le pain quotidien; les programmes étaient moins chargés; il n'y a donc rien d'étonnant à ce que nos élèves soient peut-être un peu moins bien préparés que ceux d'il y a vingt ou trente ans.

M^{lle} Métral reconnaît que le maître parle beaucoup et l'enfant peu; que le maître doit surveiller son langage; mais il ne faut pas oublier que généralement, chez eux, nos élèves n'ont guère l'occasion d'entendre un langage correct. Et puis, on néglige trop la mémoire; on n'a pas de vocabulaire; il en faudrait un. M^{lle} Métral rompt une lance en faveur de la méthode phonétique, et termine en demandant qu'il n'y ait pas de manuel de grammaire en première et deuxième années, et que le maître puisse suivre ses élèves dans leurs études pendant deux ou trois ans.

M. Munier ne partage pas l'opinion de ceux qui estiment que le français est en baisse dans nos écoles, ni l'étonnement de ces mêmes personnes parce qu'un enfant de 12 à 13 ans n'est pas capable d'écrire correctement une lettre. On oublie que le français est une langue très difficile. A 13 ans, on ne peut pas la posséder, pas même à vingt; et M. Munier connaît des maîtres qui ne brillent pas sous ce rapport. Même de célèbres écrivains font aussi des fautes. On prône toujours ce qui se faisait autrefois. M. Munier voudrait qu'on lui montrât des thèmes et des calculs de ces élèves d'autrefois, afin de pouvoir comparer. Alors seulement il pourra se prononcer. Autrefois, l'étude du français consistait surtout à rabâcher

les règles de *même, tout, quelque*, et des *participes passés* ; mais on ne faisait guère que cela. Il se peut que nos élèves d'aujourd'hui soient un peu moins rompus à ces difficultés qui ne sont que des chinoiseries, mais en tout cas ils sont plus forts en rédaction, puisqu'autrefois on n'en faisait pas ou presque pas. Nos maîtres font tout ce qu'ils peuvent, et l'on peut dire que les résultats sont satisfaisants. Sans doute, on pourrait faire mieux encore, mais M. Munier regrette cet esprit de dénigrement qui veut toujours nous faire voir inférieurs à nos prédécesseurs.

M. le *Président* fait observer qu'il ne faut pas confondre littérature avec clarté et correction. La note de M. Munier lui paraît par trop optimiste. Pour ne citer qu'un exemple, est-il quelqu'un qui puisse dire aujourd'hui quels sont les mots qu'un élève de cinquième ou de sixième année doit avoir étudiés ?

M. *Pesson* estime qu'il nous faudrait, le degré moyen étant bien doté, un livre de lecture pour le degré inférieur et un pour le degré supérieur. Le Dussaud et Gavard, surtout dans sa dernière édition, est absolument insuffisant. On en est revenu du reste de ce genre d'encyclopédies où l'on trouve un peu de tout. Deux livres nous sont nécessaires, l'un pour les sciences naturelles, les Paul Bert, par exemple, l'autre pour la littérature proprement dite, comme le Dupraz et Bonjour employé dans le canton de Vaud. Ce dernier manuel présente une réelle valeur ; il est bien supérieur à tout ce que nous connaissons en ce genre. Un vocabulaire semble aussi nécessaire, mais à la condition expresse que les mots en aient été empruntés au livre de lecture et qu'ils aient été vus dans un texte avant d'être donnés à étudier au point de vue orthographique. Enfin une grammaire donnant des règles claires et précises, ainsi que de nombreux exercices, comme le demandait M^{me} Tissot, viendrait compléter heureusement nos moyens d'enseignement.

M. *Munier* avait demandé il y a quelques années que l'on réintroduisît le vocabulaire. Une commission fut nommée, mais n'aboutit à rien. Un vocabulaire écrit par l'enfant, même soigneusement revu par le maître, ne donne pas de bons résultats. Malgré tous les soins, il peut contenir des fautes et il est reconnu que les caractères manuscrits ne se gravent pas

dans la mémoire aussi facilement que les caractères typographiques.

M. Charvoz voudrait aussi un vocabulaire imprimé, mais pas le Pautex, dont il n'approuve pas le groupement des mots.

Mise aux voix, l'introduction d'un recueil de mots est demandée à l'unanimité.

La suite de la discussion est remise à la prochaine séance.

4^o Propositions individuelles.

M^{me} Ballet rapporte au nom de la commission chargée d'examiner le travail de M^{lle} Métral sur les examens.

Deux personnes seulement ont assisté à la séance de la commission : l'auteur du travail et M^{me} Ballet. Nos deux collègues saisissent cette occasion pour faire remarquer que la nomination d'une commission n'est pas toujours un moyen pratique d'achever l'étude d'une question. Chacun ayant ses occupations diverses et nombreuses, il est difficile de trouver un jour et une heure convenant à tous les membres d'une commission. Nos assemblées sont généralement assez bien composées pour permettre d'aboutir à des conclusions; si une séance ne suffit pas, on peut renvoyer à la suivante la fin de la discussion.

Revenant à la question soumise à la commission, M^{me} Ballet constate que beaucoup de maîtres et de maîtresses tiennent aux examens pour eux et pour leurs élèves. Pour les jeunes fonctionnaires, c'est un moyen de se rendre compte des résultats obtenus; pour d'autres, c'est parfois un stimulant nécessaire. Le mal est qu'on est tenté de travailler pour l'examen et par suite de négliger le développement général et l'éducation, cette partie si importante de la tâche de l'école primaire. L'idéal serait d'avoir un nombre d'inspecteurs et d'inspectrices suffisant pour permettre davantage de liberté quant au nombre et à l'époque des examens.

M^{me} Ballet conclut en déclarant qu'elle souscrit aux conclusions de M^{lle} Métral.

La prochaine assemblée est fixée au 26 courant. M^{me} Ballet annonce que la commission de couture sera prête à rapporter.

La séance est levée à 5 h.

Le Bulletinier, GROSGURIN, LOUIS.
(D'après les notes de M. CHARLES PESSON).